

*Artigo de Pesquisa***POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**Sandro Bochenek<sup>1</sup>

BOCHENEK, S. Políticas educacionais: alfabetização e letramento. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 11, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 2011.

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo analisar as concepções de democratização da educação trazidas por Freitas (2004) no texto “A avaliação e as reformas dos anos 1990: Novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação”, e a relação com o letramento, o que, para alguns pesquisadores, é capaz de promover a democracia, em termos sociais, de forma mais abrangente. Por meio desta breve reflexão pretende-se analisar o papel da escola, mais especificamente da disciplina de Língua Portuguesa, como aparelho capaz de proporcionar mudanças sociais significativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento. Políticas educacionais. Gramática normativa. Língua portuguesa.

**POLITICS OF EDUCATION: ALPHABETIZATION AND LITERACY**

**ABSTRACT:** The aim of this article is to analyze the ideas of educational democratization shown by Freitas (2004) in the text “*A avaliação e as reformas dos anos 1990: Novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*”, and its connection with literacy, which, for some researchers, is capable of promoting democracy in social terms in a more comprehensive way. Based on this idea, the role of school, specifically Portuguese, is intended to be analyzed, as a tool capable of promoting significant social changes.

---

<sup>1</sup>Bacharel em Letras pela UNIPAN – União Pan-Americana de Ensino; Especialista em Língua Portuguesa pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná; Mestre em Educação pela UNESP – Universidade Estadual Paulista; aluno especial do curso de doutorado em Letras *Dinter* pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UFBA – Universidade Federal da Bahia. Endereço para correspondência: Rua Bartolomeu de Gusmão, 989 – Pacaembu, Cascavel – PR, CEP: 85.816-580. [sandro@marilia.unesp.br](mailto:sandro@marilia.unesp.br).

**KEYWORDS:** Literacy. Politics of Education Politics. Traditional Grammar. Portuguese.

## **POLÍTICAS EDUCACIONALES: ALFABETIZACIÓN**

**RESUMEN:** Este artículo tiene por objeto analizar los conceptos de democratización de la educación ofrecida por Freitas (2004) en el texto: *“La evaluación y las reformas de los años 1990: Nuevas formas de exclusión, viejas formas de subordinación”*, y la relación de este con la alfabetización, lo que, para algunos investigadores, es capaz de promover la democracia, en términos sociales, de una forma más amplia. A través de esta breve reflexión se pretende analizar el papel de la escuela, más específicamente de la asignatura de Lengua Portuguesa, como herramienta capaz de proporcionar cambios sociales significativos.

**PALABRAS CLAVE:** Alfabetización. Políticas educativas. Gramática normativa. Lengua Portuguesa.

---

## **INTRODUÇÃO**

O texto trazido por Freitas (2004) tem por objetivo principal analisar as políticas educacionais para a educação e a relação destas diretrizes para com a subordinação e a exclusão social.

O objetivo das análises aqui propostas é de refletir sobre as concepções de políticas educacionais apresentadas por Freitas (2004), à luz dos conceitos de alfabetização e letramento. Assim, realizou-se uma breve reflexão sobre algumas das metodologias de ensino de língua portuguesa e, neste sentido, é repensado o papel da escola como instrumento capaz de proporcionar maior democratização da sociedade.

## **LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO**

Primeiramente, faz-se necessário entender a que se refere o termo *letramento* e diferenciá-lo de *alfabetização*, para que fique clara a relação que se quer aqui estabelecer com a suposta capacidade que esta poderia exercer, em termos sociais, no sentido de democratizar a escola e a sociedade. Desta forma, far-se-á a diferenciação dos termos *alfabetização* e *letramento* e, para tal, serão utilizadas as definições de Soares (2001, 2004)

devido à proximidade existente entre a perspectiva da autora e a realidade que se percebe nas práticas de sala de aula. Outro motivo que levou à escolha pela teórica deve-se ao fato da abordagem ser amplamente estudada pela mesma, que dispõe de grande prestígio por seu desempenho na tarefa de conceituar os elementos de letramento e alfabetização e a relação entre ambos no contexto escolar e também social.

De acordo com Soares (2001, 2004), conceitua-se alfabetização como o processo de aquisição da “tecnologia” da escrita. Neste sentido, alfabetizado corresponde ao indivíduo que domina as técnicas necessárias ao desempenho do ato de leitura e escrita, técnicas essas que vão desde o manuseio correto das “ferramentas” necessárias (caneta, lápis, borracha, caderno, livro, máquina de escrever, computador) ao reconhecimento e atribuição de significado aos “desenhos” das letras. O domínio das técnicas das organizações convencionais de leitura e escrita, tais como a maneira “correta” de segurar o lápis ou ainda de escrever de cima para baixo e da esquerda para a direita (no caso da escrita alfabética, pois existem outras línguas que dispõem de outras formas de organização da escrita), também são considerados elementos pertencentes ao processo de alfabetização.

Ao contrário da facilidade existente na definição de alfabetização e também na compreensão do que vem a ser um indivíduo “alfabetizado”, o termo letramento ou a especificação do que vem a ser um sujeito “letrado” não dispõe das mesmas facilidades, clarezas ou precisões em suas definições, pois letramento expande-se a diversos níveis e contextos e pode ser estudado em suas diversas particularidades.

Não há possibilidade de atribuir ao letramento uma única definição, pois existe uma pluralidade de significações diluídas em diversos contextos imensuráveis. Pode-se, por exemplo, definir letramento como o uso e as práticas sociais da tecnologia da leitura e da escrita, pois todo indivíduo que, de alguma maneira, mesmo que por meio de terceiros, faça uso da tecnologia de leitura e escrita, pode ser caracterizado como letrado. Porém, o conceito de letramento extrapola o domínio da alfabetização, ou seja, o uso da leitura e da escrita para a prática social utilizando-se desta tecnologia em seus diversos níveis. Para Soares (2004, p. 91):

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como a interação com os outros; a

imersão no imaginário, no estético; a ampliação de conhecimentos; a sedução ou indução; a diversão; a orientação; o apoio à memória; a catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações ou conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...

Entretanto, para fugir a uma generalização conceitual, há possibilidade, ainda, de se subdividir os conceitos de letramento em duas dimensões: letramento social e letramento individual.

A dimensão individual de letramento considera a capacidade pessoal e individual de leitura e de escrita. Porém, frequentemente, esses conceitos não levam em consideração as peculiaridades e as diferenças existentes nesses processos, os quais representam habilidades distintas. Mesmo quando se considera apenas o aspecto individual de letramento, torna-se complexa a tarefa de avaliar os seus níveis em um indivíduo, pois existem diversas “competências” que envolvem estes dois processos distintos de um mesmo objeto, isto é, habilidades individuais de leitura e habilidades individuais de escrita. Uma tentativa de avaliação e classificação desses níveis pode ser considerada impossível, pois não há como definir quais habilidades seriam julgadas como desejáveis e em quais níveis, ou ainda, como criar uma escala capaz de definir ou classificar corretamente, pois se trata de conteúdo subjetivo. Os processos de leitura e escrita, por se tratarem de aptidões distintas podem variar em níveis diferentes mesmo em uma concepção individual. Nas palavras de Soares (2001, p. 70):

À luz dessas considerações sobre o grande número de habilidades e capacidades cognitivas e metacognitivas que constituem a leitura e escrita, a natureza heterogênea dessas habilidades e aptidões, a grande variedade de gêneros de escrita a que elas devem ser aplicadas, fica claro que é extremamente difícil formular uma definição consistente de letramento, ainda que se limitasse a formulá-la considerando apenas as habilidades individuais de leitura e escrita: quais as habilidades e aptidões de leitura e escrita qualificam um indivíduo como ‘letrado’? Que tipos de material escrito um indivíduo deve ser capaz de ler e escrever para ser considerado ‘letrado’.

A dimensão social do letramento, por sua vez, considera o letra-

mento (ou práticas de letramento) enquanto objeto inserido na sociedade influenciando e sendo por ela influenciado. Tal como ocorre na dimensão individual, a dimensão social também pode ser subdividida em dois grupos distintos, determinados por Soares (2001, 2004) de versão “fraca” e versão “forte”.

A versão “fraca” atribui ao letramento papel de garantidor do “funcionamento” da sociedade, ou seja, o letramento seria, nesta concepção, objeto necessário à mobilidade social do indivíduo. Dessa forma, o letramento pode também ser definido como “letramento funcional”, o que vem a ser quase equivalente ao termo “alfabetização funcional”, sem haver, por parte do sujeito, reflexão sobre os processos de leitura e escrita como objetos inseridos em uma sociedade complexa.

A versão “forte” de letramento confere um papel de maior importância às práticas sociais por ela exercidas. Nesta versão, pode-se considerar o letramento como objeto ideológico e social, ou seja, como auxiliar no processo de conscientização por parte do indivíduo de sua condição social, o que poderia causar uma mudança benéfica de realidades sociais em conflito. Letramento, nesta concepção, representa um papel mais importante do que simplesmente a aquisição de uma “tecnologia”, extrapolando a simples leitura, decodificação de letras ou palavras. Abrange visão de mundo. Como afirma Soares (2001, p. 78):

[...] os conceitos de letramento que enfatizam sua dimensão social fundamentam-se ou em seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para efetivo funcionamento da sociedade (a versão “fraca”), ou em seu poder “revolucionário”, ou seja, em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas (a versão “forte”). Apesar dessa diferença essencial, tanto a versão “fraca” quanto a versão “forte” evidenciam a relatividade do conceito de letramento: porque as atividades que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço.

Em suma, essa versão de letramento envolve exercícios mentais mais complexos.

## **DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO/SOCIEDADE**

À luz do conhecimento apresentado, percebe-se que as relações

envolvidas nos processos de leitura e escrita, mostram-se de extrema complexidade e que envolvem diferentes capacidades, as quais devem ser trabalhadas de diferentes modos pela escola que, num primeiro momento, deve agir de maneira a objetivar a alfabetização e depois priorizando a elevação do nível de letramento dos sujeitos. Todavia, nota-se que o discurso dominante utilizado pelo Estado e frequentemente repetido pelos meios de comunicação de massa, desconhece a relação alfabetização/letramento e atribui a ambos, significados como se fossem sinônimos.

Concorda-se com Freitas (2004) que, ao analisar a questão dos fins da educação, considera que o Estado não terá o seu dever cumprido e a sociedade não se tornará automaticamente mais justa simplesmente pelo fato de alunos estarem matriculados em cursos regulares ou alunos ocuparem um espaço físico nas salas de aula.

Nos anos 1990, empenhamo-nos em discutir a *inclusão* (em geral apenas a inclusão formal) e deixamos de discutir a segunda lógica, a da *subordinação*. Tudo acontece como se fosse suficiente estar na escola, sem importar para quê. A questão das finalidades da educação, insista-se, é deixada de lado. (FREITAS, 2004, p. 149).

Inúmeras são as ações que se percebem neste sentido, atualmente. Frases de efeito do tipo “todos pela educação”, “criança tem de estar na escola”, “só a educação transforma”, “a educação democratiza”; entre muitas outras que são ouvidas diariamente nos meios de comunicação e em propagandas do governo. Pouco se questiona, porém, sobre os objetivos que se pretende atingir com tais ações inclusivas.

Acredita-se que discussões como as propostas por Soares (2001, 2004), ao analisar o letramento e diferenciá-lo de alfabetização, são louváveis no sentido de nortear as ações que devem ser priorizadas em cada ciclo escolar – na disciplina de língua portuguesa – priorizando, nas séries iniciais, um nível adequado de alfabetização; e, num segundo momento, dando ênfase a ações que elevem o nível de letramento, o qual poderá auxiliar na eliminação de barreiras sociais e realidades em conflito.

Neste sentido, não se concorda com as afirmações de Freitas (2004, p. 150), sob o aspecto de se questionar o poder da escola de transformar e democratizar a sociedade:

Apressemos-nos a agregar que essas lógicas não são inexoráveis, porém, quan-

do deixadas ao acaso e sem resistência, tendem a cumprir-se. Tais lógicas têm uma história de relações de força em um campo definido. Mas poderiam essas medidas de cunho pedagógico alterar significativamente essas funções sociais da escola? Seria possível compensar os efeitos do nível socioeconômico a partir de ações pedagógicas localizadas (recuperação paralela, mais tempo para aprender, credenciamento do professor, material didático, correção de fluxo, etc.)? Sim e não, na dependência das correlações de força. Mas, no quadro de desestruturação dos movimentos sociais, desestruturação do pensamento pedagógico avançado, da pós-modernização do pensamento educacional, poder-se-ia falar em relações de força favoráveis no interior das políticas públicas e dos sistemas de ensino? Mais ainda, caso fosse possível compensar efeitos perversos de desigualdade social no interior da escola, então não deveríamos concluir que o tecnicismo tinha razão? Não devemos pedir para a escola fazer o que não pode: por exemplo, democratizar a sociedade. (FREITAS, 2004, p. 150)

Freitas (2004, p. 154) aponta, ainda, que “Aumentar a cobertura é colocar a pobreza na escola. Os outros, mais ricos, já estão lá”.

Acredita-se que a escola pode sim auxiliar na democratização da sociedade; todavia, não de forma automática como são apresentadas nas propagandas políticas e partidárias, mas por meio de um exercício de compreensão na maneira como é conduzido o ensino e a reflexão intelectual na escola. O esclarecimento e a definição de metas claras a serem alcançadas, o incentivo à leitura, o investimento em recursos e na formação intelectual dos professores, investimentos em pesquisas, são alguns exemplos de ações que poderiam auxiliar muito na eliminação de barreiras que dificultam o exercício pleno da democracia e da justiça na sociedade de maneira geral.

Neste sentido, muitos pesquisadores têm estudado, constantemente, os problemas sociais e os problemas relacionados aos níveis de qualidade apresentados nas escolas – por exemplo, pesquisas sobre letramento, entre outros – objetivando traçar um paralelo entre a escola e as desigualdades sociais.

Na perspectiva dos estudos de letramento, INCLUSÃO é proporcionar um nível adequado de qualidade de ensino independentemente do nível socioeconômico do aluno, ou seja, das classes sociais mais pobres às de maior poder aquisitivo (frisa-se que o conceito de inclusão aqui exposto é somente socioeconômico e não de inclusão de alunos de classes especiais em classes regulares, o que está sendo amplamente discutido no momento).

Contudo, concorda-se com Freitas (2004, p. 156), no que se refere ao tempo dedicado pelos alunos aos estudos: “Enfim, não basta dar mais tempo para o aluno aprender. É preciso exercer uma ação eficaz no tempo adicional que ele passa na escola. A mera passagem de tempo não gera aprendizagem” (FREITAS, 2004, p. 156).

No entanto, na sequência do mesmo raciocínio proposto pelo autor, acredita-se que é inquestionável o fato de que a permanência na escola pura e simplesmente não gera conhecimento. Por outro lado, sem esta permanência não é possível que se produza absolutamente conhecimento algum. A escola brasileira precisou, antes mesmo de discutir qualidade de ensino, discutir a permanência e a oferta de vagas; precisou discutir, também, a respeito da democracia educacional e da inclusão de classes sociais menos privilegiadas. É evidente que, sem estas “discussões”, não seria possível que estivessem ocorrendo tantos debates quanto ao nível de qualidade, como hoje muito se vê. Em um momento histórico em que não havia o básico, a luta era para dar início a uma expansão gradativa e crescente ao acesso à escola de um número cada vez maior de sujeitos, a fim de que pelo menos a alfabetização, indispensável à mobilidade social, estivesse garantida. Uma vez alcançada a alfabetização, a evolução desse processo é, pois, justamente a busca constante por uma maior qualidade de ensino.

A problemática analisada por Freitas (2004) mostra-se de extrema importância para o atual momento social; todavia, questiona-se: se não for por meio da educação, por qual meio se obterá uma sociedade mais democrática? Em qual instância da sociedade se buscará a democracia e a justiça social?

Concorda-se com o autor que a não discussão ou a banalização de alguns temas relacionados aos conteúdos escolares e a forma como a escola trabalha tais conteúdos, gera total falta de planejamento para o futuro educacional, o que acaba por comprometer diretamente o nível de qualidade de ensino. Para Freitas (2004, p. 145, grifos do autor):

Por um lado, significa desqualificar para não ter de discutir; por outro, significa que a criação de incertezas pelo capital e sua permanente ação de desconstrução geram no indivíduo um sentimento de impotência com relação ao futuro, com conseqüente desânimo, diante de tais incertezas, para com as possibilidades de introduzir modificações nesse futuro, criando um campo favorável à manutenção do *status quo*, criando a sensação de que *não temos mais controle sobre*



*o nosso futuro*, que não há outra alternativa senão viver o presente e deixar o futuro à sorte. A incerteza cria um campo tão aversivo que o indivíduo sente que é melhor não pensar nele e concentrar-se no agora e, com isso, abrimos mão do futuro para que ele seja planejado por outros, sem obstáculos. A importância do indivíduo com relação ao futuro é, ao mesmo tempo, a plena potência do capital para pensar seu futuro com total ausência de limites, com total flexibilidade e liberdade (liberdade aqui entendida como possibilidade de realização do valor). Para o cidadão comum, a luta pela sobrevivência diária retira-o do envolvimento e das preocupações com o outro, com as instituições, com os valores, com os princípios, com o coletivo. Dessa forma, enfraquece movimentos sociais, instâncias coletivas de luta, associações de interesse, partidos, enfim, fragmenta e mergulha o indivíduo em um profundo narcisismo.

## GRAMÁTICA NORMATIVA E EXCLUSÃO SOCIAL

O ensino de gramática normativa e a maneira como são conduzidas as aulas de língua portuguesa podem ser responsáveis pelo problema relacionado à falta de compreensão e aproveitamento das aulas, que não gera uma reflexão crítica no aluno, ou seja, não pode ser classificado como versão “forte” de letramento. Sob esta perspectiva tradicional, com base em modelos arcaicos e poucos reflexivos, não se poderá falar de escola como instrumento de democratização e produção de conhecimento científico, capaz de auxiliar em processos complexos de lutas sociais. De acordo com Possenti (2001, p. 47, grifos do autor):

[...] certamente, nenhum de nós faria, nem conhece quem faça, coisas como as seguintes: propor a uma criança de dois anos (ou menos) que faça tarefas como completar, procurar palavras de um certo tipo num texto, construir uma frase com palavras dispersas, separar sílabas, fazer frases interrogativas, afirmativas, negativas, dar diminutivos, aumentativos, dizer alguma coisa vinte ou cem vezes, copiar, repetir, decorar conjunções verbais etc. Tudo isso são exemplos de exercícios. Tudo isso se faz nas escolas, em maior ou menor quantidade. Nada disso se faz na vida real, por que nada disso ajuda ninguém a aprender uma língua. Em resumo, poderíamos enunciar uma lei que seria: *não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas*.

Se não há uma oportunidade de o aluno pensar sobre a língua e os modos de produção e leitura de textos, tanto verbais quanto escritos, fundamentados em uma linguagem cotidiana real e no uso verdadeiro, aliás, instrumento legítimo de comunicação e expressão, reduz-se muito a chance das aulas de língua portuguesa tornarem-se arena de reflexões de

outras instâncias da sociedade.

Concorda-se com Possenti (2001) no tocante à forma como é conduzido o ensino de gramática nas escolas brasileiras, fundado em teorias tradicionais prescritivistas de como falar e escrever corretamente, está profundamente equivocado e completamente incompetente em seu objetivo. Porém, a gramática normativa não pode ser vista como a única responsável por todas as mazelas e a única culpada por um sistema excludente e de grandes diferenças sociais como se vê atualmente:

A gramática, que, por opção consciente de seus fundadores, só cuidava da língua escrita literária, começou a ser usada como um código de leis, como uma régua para medir *tudo e qualquer uso oral e escrito* de uma língua. Assim transformada em um instrumento de poder e dominação de uma parcela pequena da sociedade sobre todos os demais membros dela, a GT [Gramática Normativa] foi avançando, conquistando terreno, impondo seu domínio: a partir de um pequeno setor do universo total da língua, a GT saiu “colonizando” todo o resto, criando um império de idéias, noções e preconceitos sobre o que é e o que não é “língua”, que perdura quase inalterado até hoje no senso comum. (BAGNO, 2001, p. 17, grifos do autor).

Neste sentido, verifica-se que a infinidade de problemas existentes no Brasil não pode ser simplesmente reportada a uma única causa, como a questão da maneira equivocada como é conduzido o ensino de gramática e língua portuguesa nas escolas. Nota-se que, nas palavras de Bagno (2001), a gramática tradicional é um instrumento, ou seja, um meio pelo qual o poder de um grupo restrito é imposto a um grupo maior, embora esta metodologia de ensino seja, por si só, também uma forma de domínio e igualmente responsável por exclusões sociais.

Acredita-se que é por meio de um ensino de qualidade que algumas barreiras podem ser rompidas, pois, de acordo com Gnerre (2003, p. 21): “A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população”. Mais adiante, o autor utiliza-se de uma metáfora bastante significativa para descrever sua teoria sobre linguagem e o acesso ao poder às classes de menor prestígio social e que não dispõem de certo nível de compreensão (letramento) da língua falada ou escrita: “A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (GNERRE, 2003, p. 22).

Neste sentido, pode-se concluir que o primeiro passo rumo à de-

mocracia começa na escola. Contrária a esta ideia, torna-se nula qualquer outra tentativa de democratização da sociedade, ou pelo menos de um processo com algumas menores disparidades sociais. Muitas exclusões começam na própria escola e nas metodologias de ensino utilizadas pela disciplina de língua portuguesa, as quais devem, primeiramente, ser compreendidas para que possam ser combatidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo concentrou-se, basicamente, na verificação do que sugere o texto que aborda o tema “políticas educacionais”, desenvolvido por Freitas (2004), e quais as discussões ocorridas numa perspectiva moderna de se entender fenômenos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como o “letramento” e, ainda, em que pontos estas distintas discussões se aproximam e também se retraem.

De certo modo, acredita-se que toda e qualquer discussão sobre teorias educacionais, hoje, funciona como um ‘prisma’ de ideias, as quais, ao passar pelo crivo científico, tornam-se dispares e evoluem para caminhos até opostos. As discussões trazidas por Freitas (2004) são extremamente necessárias e pertinentes, sobretudo no momento histórico atual, em que existem muitas teorias e realidades paralelas coexistindo. Porém, questiona-se apenas as funções da escola e a maneira como esta é apresentada sob a ótica do autor.

Para alguns pesquisadores, como Magda Soares e Paulo Freire a escola é justamente o espaço de transformação da sociedade. Para esses educadores, justamente neste espaço podem ocorrer inversões de perspectiva de vida e de mudança social e, portanto, foi sob esta ótica que se propôs analisar este texto, não chamando a atenção para os conceitos de políticas educacionais trazidos pelo autor e sim apenas neste particular modo de conceber a escola, o ensino e a educação das massas.

Acredita-se, embora nem sempre ocorra, que a escola seja ‘talvez’ o único espaço capaz de amenizar situações sociais em conflito, ou pelo menos, propiciar uma inversão dos agentes sociais dominadores e dominados. Desconsiderar este papel da educação é, de qualquer modo, desmerecer a própria necessidade da educação, a qual está se tornando, de certo modo, necessária apenas à mobilidade social, o que um nível

“funcional” de letramento já bastaria para cumpri-lo. Neste sentido, negar-se-ia até mesmo a necessidade de se implementar ou incentivar uma educação contínua e de qualidade às massas populares.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?** São Paulo: Parábola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Preconceito linguístico.** São Paulo: Loyola, 1999.

FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 mar. 2010.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: M. Fontes, 2003.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

---

Recebido em / Received on / Recibido en 09/09/2010  
Aceito em / Accepted on / Acepto en 28/02/2011